

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-CLAUDE COSSETTE

LE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LA
PERCEPTION DU CLIMAT DE CLASSE CHEZ
LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

JUIN 2001

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études avancées (art. 16.4) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication d'une revue reconnue et approuvée par le Comité d'études avancées en psychologie. Le nom du directeur de recherche pourrait donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

Table des matières

Remerciements	iv
Sommaire	2
Abstract	3
Introduction	4
Les facteurs de risque associés au décrochage scolaire	5
Facteurs individuels	5
Facteurs familiaux	6
Facteurs scolaires	6
La perception du climat de classe	8
Perception du climat de classe et rendement scolaire	9
Perception du climat de classe et satisfaction des élèves	10
Perception du climat de classe chez les élèves à risque de décrochage	12
Objectifs et hypothèses de la recherche	14
Méthode	15
Participants	15
Instruments de mesure	16
Déroulement	17
Résultats	17
Discussion	21
Conclusion	26
Références	28
Notes des Auteurs	35
Notes de Bas de Page	36
Tableau 1	37
Tableau 2	38
Tableau 3	39

Remerciements

Je désire remercier mon directeur de recherche, M. Pierre Potvin, Ph.D., pour son encadrement, son soutien, sa disponibilité et ses judicieux conseils. J'adresse également un merci tout particulier à Mme Danielle Leclerc, Ph.D., pour sa patience et son aide précieuse relativement aux analyses statistiques et leur interprétation. Je remercie aussi les élèves et le personnel des écoles secondaires participantes. Des remerciements également au Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada pour les subventions accordées à cette étude.

Titre court : RISQUE DE DÉCROCHAGE ET PERCEPTION DU CLIMAT DE CLASSE

Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du
secondaire

Marie-Claude Cossette¹,

Pierre Potvin¹,

Diane Marcotte¹,

Laurier Fortin²,

Égide Royer³, et

Danielle Leclerc¹.

¹. Université du Québec à Trois-Rivières

². Université de Sherbrooke

³. Université Laval

Sommaire

Cette recherche s'intéresse, d'une part, à la relation entre le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire, et d'autre part, à la vérification, à titre exploratoire, de l'effet modérateur du programme d'étude sur ce lien. L'étude est menée auprès de 471 adolescents (245 garçons, 226 filles) âgés de 13 à 17 ans. Les instruments de mesure utilisés sont le questionnaire Décisions (Quirouette, 1988) et une adaptation du Classroom Environment Scale (Moos & Trickett, 1974). Les résultats corroborent les deux hypothèses de recherche et révèlent que la perception du climat de classe prédit de façon significative le décrochage scolaire des adolescents au secondaire. De plus, les dimensions du climat de classe les plus associées au risque de décrochage sont, en ordre d'importance, l'engagement, l'affiliation, la clarté des règlements et la compétition. Quant à la question des programmes d'étude, les résultats indiquent que le programme concentré agit comme variable modératrice dans la relation entre la perception d'affiliation, de contrôle de l'enseignant et le risque de décrochage. Le programme d'adaptation scolaire agit également comme variable modératrice dans la relation entre la perception d'orientation vers le travail et le risque de décrochage scolaire.

Mots clés : Risque de décrochage, climat de classe, programmes d'étude, adolescence.

Abstract

This study explores the relation between dropout propensity and the perception of the classroom climate for high school students. In an exploratory way, this research also looks into the moderating effect of the curriculum on this relation. The study was conducted on 471 adolescents (245 boys, 226 girls) aged between 13 and 17 years old. The instruments used were Décision (Quirouette, 1988) and an adaptation of the Classroom Environment Scale (Moos & Trickett, 1974). The results corroborate the two research hypothesis and reveal that the perception of the classroom climate foretell, in a significant way, the dropout propensity of high school students. Furthermore, the study demonstrates that the subscales of classroom climate mostly associated with dropout propensity are, in order of importance, the involvement, the affiliation, the rule clarity and the competition. As for the curriculum, the results indicate that the intensive program acts as a moderator variable in the relation between the perception of affiliation, the teacher control and the dropout propensity. Also a moderator variable is the school adaptation program that modifies the relation between the perception of task orientation and dropout propensity.

Keywords : Dropout propensity, classroom climate, curriculum, adolescence.

Introduction

Le décrochage scolaire¹ est un problème social qui inquiète de plus en plus au Québec. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2000), environ 10% à 20% des élèves n'ont pas terminé leurs études secondaires durant l'année scolaire 1998-1999. Les conséquences du décrochage scolaire pour ces adolescents sont très lourdes. Au plan personnel, plusieurs souffrent de problèmes de santé physique ou psychologique et démontrent des symptômes d'inadaptations sociales comme de la délinquance et des troubles de comportements (Le Blanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993). Sur le plan économique, ils éprouvent des difficultés à s'intégrer au marché du travail et présentent un taux de chômage considérablement élevé (Garnier, Stein & Jacobs, 1997 ; Langlois, 1990). Bon nombre d'entre eux dépendent également des différents programmes d'aide sociaux. Le décrochage scolaire engendre donc des coûts sociaux importants qui ne diminueront pas si l'on tient compte du fait que les emplois offerts exigent maintenant un niveau de scolarisation plus élevé.

Devant l'ampleur du phénomène de nombreuses recherches ont été entreprises afin d'identifier les différents facteurs susceptibles d'intervenir dans le processus du décrochage scolaire. L'abondance des connaissances acquises sur le sujet démontre que la question du décrochage scolaire est un problème d'autant plus complexe qu'il résulte d'interactions dynamiques entre différents facteurs, notamment individuels, familiaux et scolaires. Dans le cadre de cette étude un intérêt particulier est porté à ce dernier groupe de facteurs. Plus spécifiquement, l'objectif de la recherche est de mesurer la force du lien existant entre la perception du climat de classe et le risque de décrochage scolaire au secondaire. D'autre part, l'originalité de cette recherche consiste également en la vérification, à titre exploratoire, de l'effet modérateur du programme d'étude des élèves sur ce lien.

Les facteurs de risque associés au risque de décrochage scolaire

Facteurs individuels

Les recherches réalisées auprès de décrocheurs et d'adolescents à risque mettent en évidence certaines caractéristiques de l'élève comme étant des facteurs prédisposant au décrochage scolaire. Il a été démontré en effet que le taux de décrochage chez les garçons est considérablement plus élevé que celui des filles (MEQ, 2000). En outre, il semble que la période la plus critique pour le décrochage scolaire soit la troisième année du secondaire (Hrimech, Théorêt, Hardy & Gariépy, 1993).

Également, on observe que les adolescents potentiellement décrocheurs se distinguent de ceux non potentiellement décrocheurs par l'utilisation de stratégies d'adaptation inefficaces telles l'évitement et le déni (Ebata & Moos, 1991). Une étude plus récente précise que parmi les adolescents à risque, les filles utilisent beaucoup de stratégies d'évitement alors que les garçons se caractérisent par une faible utilisation de stratégies de résolution de problèmes et de recherche de soutien social (Gélinas & al., 2000).

De plus, il est clairement établi que les élèves à risque de décrochage entretiennent une image d'eux plus négative et qu'ils manifestent davantage de lacunes au niveau de leurs habiletés sociales que les jeunes qui n'ont pas de difficultés scolaires (Picard, Fortin & Bigras, 1995). De même, la présence de troubles concomitants tels la dépression, l'anxiété ou le retrait social, sont souvent observés chez les élèves à risque (Franklin & Streeter, 1995). Enfin, le risque de décrochage est également relié à la consommation de drogues et d'alcool (Garnier & al., 1997 ; Hurrelmann, 1990), à la délinquance, à la commission de délits et à des troubles de comportements (Langevin, 1992 ; McKinnon, 1997 ; Savoie, 1995).

Facteurs familiaux

Outre les caractéristiques de l'élève, les études soulignent l'importance de facteurs familiaux dans le processus du décrochage scolaire. Il est maintenant établi que les élèves à risque sont plus souvent issus de familles à faibles revenus, monoparentales ou recomposées et peu scolarisées (Garnier & al., 1997 ; Le Blanc & al., 1993 ; Potvin & al., 1993 ; Rumberger, 1995 ; Violette, 1991).

Il apparaît également que les adolescents qui proviennent de familles dont le style parental est autoritaire ou permissif performant moins bien à l'école que ceux provenant d'un milieu familial démocratique, caractérisé par un haut niveau d'encadrement parental, d'engagement et d'encouragement à l'autonomie (Dornbusch & Ritter, 1992). De la même façon, les adolescents issus de familles permissives ou autoritaires présentent un plus faible niveau d'autonomie et de compétences cognitives et sociales, ont des attitudes plus négatives envers l'école, de moins grandes aspirations scolaires et manifestent plus de troubles du comportement que les élèves de familles démocratiques (Deslandes & Royer, 1994 ; Doucet, 1993 ; Giguère, 2000 ; McKinnon, 1997 ; Potvin & al., 1999 ; Rumberger, 1995).

Comme le mentionne Cloutier (1996), le niveau d'implication et de participation des parents dans le projet éducatif de leur enfant fait aussi souvent la différence entre la réussite ou l'échec de ce dernier. La supervision des travaux scolaires, le suivi des progrès réalisés et des niveaux de réussite dans les différentes matières, le renforcement des acquis et la bonne communication avec l'école sont des actions essentielles à l'optimisation du succès de l'adolescent.

Facteurs scolaires

Les études déjà menées sur le décrochage scolaire montrent clairement que l'expérience

scolaire des jeunes décrocheurs se caractérise généralement par un parcours scolaire difficile et que ceux-ci évoquent souvent les expériences négatives vécues à l'école pour expliquer l'abandon de leurs études (Franklin & Streeter, 1995 ; MEQ, 1997 ; Violette, 1991). Ainsi, le fait de quitter l'école secondaire sans avoir obtenu un diplôme est souvent l'aboutissement d'un processus marqué par des échecs scolaires répétés. Effectivement, les adolescents potentiellement décrocheurs présentent davantage de troubles d'apprentissage et obtiennent conséquemment de plus faibles résultats scolaires que les élèves sans difficultés (Rumberger, 1995). Il n'est pas rare non plus de rencontrer des redoublements dans leur histoire scolaire (Goldschmidt & Wang, 1999 ; Royer, Moisan, Payeur & Vincent, 1995 ; Violette, 1991). Ils ont également une image plus négative de l'école, de moins grandes aspirations scolaires et entretiennent souvent des relations conflictuelles avec le personnel de l'école (Janosz & al., 2000).

Les adolescents potentiellement décrocheurs sont également moins impliqués dans leur projet scolaire. Ils participent peu aux activités parascolaires, font moins d'efforts pour apprendre, démontrent moins d'attention en classe et consacrent moins de temps à leurs travaux scolaires (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1993 ; Violette, 1991). Aussi, comparativement aux élèves sans difficultés, les élèves à risque s'absentent plus souvent de l'école et sont conséquemment portés à accumuler davantage de retards scolaires (Le Blanc & al., 1993).

Les adolescents à risque ont aussi plus de problèmes disciplinaires et de difficultés avec le respect de l'autorité et celui des règlements de l'école. Ils importunent aussi davantage les autres élèves et les enseignants et font preuve de plus d'impolitesse (Goldschmidt & al., 1999 ; Le Blanc & al., 1993 ; Picard & al., 1995).

En somme, la décision de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme ne se prend pas inopinément. Elle résulte plutôt d'un lent processus de désengagement scolaire qui débute généralement tôt (Garnier & al., 1997 ; Rumberger, 1995). Par ailleurs, le décrochage scolaire chez les élèves relève de l'interaction dynamique entre plusieurs facteurs, tant sur le plan individuel, familial que scolaire. Si l'on considère tout le temps que passe les élèves dans leurs salles de classe, il semble tout à fait pertinent de s'attarder à l'impact de la perception du climat de classe sur le risque de décrochage chez les adolescents au secondaire. Il est d'autant plus important de s'y intéresser que les variables scolaires sont reconnues comme étant parmi les meilleurs prédicteurs de décrochage scolaire et les plus utiles en matière de dépistage à l'adolescence (Janosz & Le Blanc, 1997 ; Rumberger, 1995).

La perception du climat de classe

L'intérêt manifesté par les chercheurs quant à la perception du climat de la classe chez les élèves du primaire et du secondaire n'est plus à démontrer. En effet, voilà environ trente ans maintenant que des études sont réalisées sur le concept du climat de classe (Fraser, 1989 ; Fraser & Walberg, 1981 ; Waxman, 1991 ; Weinstein, 1983). Tous s'entendent pour dire que le climat qui prévaut dans la classe exerce une influence non négligeable sur le comportement de l'élève, en plus de constituer un déterminant majeur à son bon fonctionnement et à sa satisfaction. Tel que mentionné par Comeau, Goupil et Michaud (1990), les chercheurs considèrent aujourd'hui le climat de classe comme une variable sur laquelle il est possible d'intervenir afin de favoriser l'apprentissage. Certains chercheurs l'ont d'ailleurs démontré dans des recherches utilisant différents instruments de mesure du climat de classe dans le but d'en améliorer certains aspects (Fraser & O'Brien, 1985 ; Shapiro, 1993).

Une revue des écrits scientifiques démontre qu'il n'y a pas de consensus au sein des chercheurs quant à la définition exacte et à l'appellation du concept de climat de classe, ainsi qu'il existe une multitude d'instruments de mesure dont les items réfèrent parfois à des caractéristiques du climat de classe qui sont différentes d'un instrument à l'autre (Michaud Comeau & Goupil, 1990). Par ailleurs, la majorité des études antérieures se sont surtout attardées à mesurer l'influence de la perception du climat de classe sur différentes variables associées au rendement scolaire des élèves. Cependant, il y a jusqu'à présent relativement peu d'études qui ont mis en relation la perception des élèves de leur environnement de classe avec le risque de décrochage scolaire en tant que tel.

Perception du climat de classe et rendement scolaire

Dans un récent article portant sur le décrochage scolaire, Janosz et al. (2000) mentionnent que la qualité de l'expérience scolaire est l'un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire. Qu'en est-il alors de l'influence de la perception du climat de classe sur le rendement scolaire des adolescents? Certaines caractéristiques du climat de classe auraient-elles une influence sur la réussite ou l'échec d'un élève? C'est du moins ce que tend à croire la majorité des auteurs qui s'intéressent à la question. Les recherches indiquent qu'il existe de toute évidence une relation significative entre la perception du climat de classe et le rendement scolaire des élèves. Il y aurait des différences quant à la perception du climat de classe entre les élèves réussissant bien à l'école et ceux éprouvant des difficultés scolaires. Il semble également que la perception du climat de l'environnement de classe explique une bonne partie de la variance du rendement scolaire après que certaines caractéristiques personnelles de l'élève aient été contrôlées (Byer, 1999 ; Fraser & al., 1981).

Des résultats d'études indiquent qu'un meilleur rendement scolaire est associé à la perception chez les élèves d'un plus haut niveau d'affiliation entre eux, d'un plus haut niveau d'engagement et d'orientation vers la tâche ainsi qu'à plus d'ordre et d'organisation (Fisher & Fraser, 1983 ; Huang & Waxman, 1996 ; O'Reilly, 1975). L'étude de Walberg (1969), quant à elle, révèle qu'un environnement de classe perçu comme étant stimulant intellectuellement, c'est-à-dire qui présente un certain niveau de difficulté, favorise une meilleure compréhension de la matière et de meilleurs résultats scolaires chez les élèves. De même, selon Shapiro (1993), la différence entre les classes performantes et celles qui le sont moins tient surtout à la qualité des interactions entre les élèves et avec leur enseignant. Un climat positif et supportant semble alors être un préalable à la réussite. En revanche, il appert que la perception de conflits entre les élèves, de cliques, de désorganisation dans la classe et d'apathie sont des aspects du climat de classe qui sont négativement reliés avec de bons résultats scolaires (O'Reilly, 1975).

La qualité de l'expérience scolaire ne se mesure pas uniquement par les résultats obtenus aux examens. Ainsi, d'autres études démontrent qu'un meilleur concept de soi scolaire est associé avec la perception d'un haut niveau d'affiliation et de participation dans la classe (Byer, 1999). Aussi, la perception, d'engagement, d'ordre et d'organisation ainsi que d'un bon niveau d'orientation vers la tâche est associée à une plus grande motivation à apprendre et à réussir (Knight & Waxman, 1990 ; Waxman & Huang, 1996), à un plus grand intérêt et à plus de plaisir à prendre part aux leçons (Fraser & Fisher, 1982).

Perception du climat de classe et satisfaction des élèves

Le climat qui prévaut à l'intérieur de la classe n'est pas sans avoir d'effets sur le vécu subjectif des élèves (Martin, 1987 ; Walberg, 1968). Ainsi, les résultats de Trickett et Moos (1974) et de Moos (1978) suggèrent qu'une plus grande appréciation du climat de classe chez les

élèves est reliée à la perception d'une bonne relation élève-enseignant, à un bon niveau de participation de la part des élèves, à un effort d'innovation dans les méthodes d'enseignement ainsi qu'à la clarté des règles. Ils ont observé également que les élèves qui disent ressentir un plus grand sentiment de sécurité perçoivent dans leur classe davantage de support de leur enseignant et davantage de participation chez les élèves. De plus, ceux et celles qui manifestent le plus d'intérêt en classe sont ceux qui rapportent un plus haut taux de participation, de support de l'enseignant et de clarté des règlements. En revanche, les élèves se disent plus malheureux dans leur classe lorsque celle-ci est perçue comme manquant d'ordre et d'organisation. On remarque encore une fois ici l'importance de la dimension relationnelle ainsi que l'importance d'une certaine structure quant aux réactions affectives chez les élèves. Par ailleurs, Waxman et Huang (1998) ajoutent que, comparativement aux élèves de niveau primaire, se sont les élèves de niveau secondaire qui ont les perceptions les moins favorables de leur climat de classe.

D'autres recherches se sont intéressées au lien entre la perception du climat de classe et le niveau de satisfaction des élèves tel que manifesté par le taux d'absentéisme et l'indiscipline en classe. En effet, dès 1978, Moos et Moos démontraient l'influence de la perception du climat de classe sur le taux d'absentéisme des élèves. En plus, les récentes études soutiennent qu'un taux d'absentéisme élevé est significativement corrélé avec un haut risque de décrochage scolaire. Les résultats de l'étude de Moos et Moos (1978) suggèrent que certaines dimensions du climat de classe sont associées à un plus haut taux d'absentéisme chez les élèves. Ceux et celles qui s'absentent plus fréquemment de leurs salles de classe perçoivent un plus haut niveau de compétition entre les élèves, un plus haut niveau de contrôle exercé par leur enseignant ainsi que peu de support de la part de ce dernier, comparativement à ceux et celles qui s'absentent moins souvent. Par ailleurs, Millar (1995) ajoute que les élèves qui manifestent beaucoup de problèmes

de discipline perçoivent plus de favoritisme au sein de leur classe que les élèves qui ne présentent pas ce genre de problème.

D'autre part, des chercheurs (Goupil, Michaud & Comeau, 1988 ; Michaud & al., 1990) se sont également intéressés aux différences entre le climat perçu et le climat souhaité par les élèves. Il ressort des résultats de leurs études que, de façon générale, les attentes des élèves sont supérieures à leurs perceptions et ce, peu importe la dimension du climat mesurée. Les aspects du climat de classe qui présentent le plus d'insatisfactions chez les élèves sont surtout les dimensions concernant la participation, l'appui reçu de l'enseignant ainsi que l'ordre et organisation.

Globalement, les élèves sont généralement plus satisfaits, plus heureux, plus sécurisés et plus intéressés à l'intérieur d'une classe perçue comme étant novatrice, structurée, supportante et à l'intérieur de laquelle un bon niveau de participation et de cohésion existe entre les élèves.

Perception du climat de classe chez les élèves à risque de décrochage scolaire

Les conclusions d'une étude de cas de type qualitative réalisée auprès d'élèves à risque de décrochage démontrent l'importance de l'implication des élèves dans l'organisation de la classe (Pierce, 1994). Cette étude encourage la participation de l'élève dans le développement des règles qui régiront éventuellement leur classe. Selon Pierce (1994), des règles qui sont élaborées avec la participation des élèves ont plus de chances d'être comprises puis intériorisées par ceux-ci. Ces règles intériorisées favorisent chez ces élèves un plus grand sentiment de sécurité, de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'une attitude plus positive face à soi et à l'école.

Les recommandations d'une autre étude réalisée auprès d'élèves de niveau secondaire qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage suggèrent qu'il est souhaitable d'améliorer la clarté des règlements, de mettre davantage l'accent sur le travail à faire,

d'augmenter le support de l'enseignant et de favoriser une plus grande implication de la part des élèves (Potvin, 1985).

Dans le cadre de l'application d'un programme de prévention du décrochage scolaire, Mayer (1993) a pu observer l'importance d'un climat de classe positif pour les adolescents à risque de décrochage et plus spécifiquement, il souligne l'importance de créer un climat de classe moins punitif avec ce type d'élèves si l'on désire diminuer ce risque

Ces études démontrent donc l'importance de l'aspect relationnel et de la présence d'une structure sécurisante chez les élèves à risque, ainsi que l'importance de ne pas focaliser seulement sur la production et la qualité du rendement scolaire. Tel que mentionné par Schmuck et Schmuck (2001), le climat de classe devrait idéalement fournir l'opportunité aux élèves d'utiliser pleinement leur potentiel intellectuel. Un tel climat est caractérisé selon eux surtout par le support que les élèves et l'enseignant peuvent s'apporter l'un et l'autre ; ce qui ne peut qu'améliorer l'estime de soi, le niveau de satisfaction et l'intérêt des élèves à participer aux activités de classe. En revanche, un climat de classe hostile entraîne davantage d'anxiété et d'inconfort et compromet le développement personnel et intellectuel de nombreux élèves à risque.

En somme, une perception positive du climat de classe est associée notamment à un meilleur rendement scolaire, à une plus grande motivation à apprendre et à réussir, à une attitude plus positive face à soi et face à l'école, à un plus grand sentiment de sécurité, à plus de satisfaction chez l'élève ainsi qu'à moins d'absentéisme et d'indiscipline. Or, tel que vu précédemment, tous ces éléments sont également fortement corrélés avec le risque de décrochage scolaire au secondaire. Dans cette perspective, la perception du climat de la classe s'avère possiblement un facteur appréciable dans la décision de l'élève de quitter ou non l'école.

Les études font également ressortir que certaines dimensions du climat de classe seraient davantage associées au risque de décrochage scolaire. Il en serait ainsi des dimensions ayant trait à l'affiliation, l'engagement, le support de l'enseignant, l'ordre et l'organisation ainsi qu'à la clarté des règles.

D'autre part, parmi les recherches qui ont été faites sur la perception du climat de classe, aucun appui théorique n'a pu être trouvé relativement à la question des programmes d'études. Comparativement aux années passées où les écoles n'offraient aux élèves que les programmes régulier et adaptation scolaire, on observe de plus en plus d'écoles qui offrent maintenant la possibilité aux élèves de choisir parmi une multitude de programmes regroupant divers champs d'intérêts. Ces nouveaux programmes, dans lesquels n'entre pas qui veut, exigent souvent des résultats scolaires élevés, des aptitudes particulières et la réussite de certains préalables. Compte tenu de l'absence de support théorique, c'est à titre exploratoire que nous nous intéressons à l'impact des programmes d'étude sur la relation entre la perception du climat de classe et le risque de décrochage scolaire au secondaire.

Objectifs et hypothèses

La présente étude vise à mesurer la force du lien existant entre le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. S'appuyant sur la recension des écrits, les hypothèses de la recherche sont les suivantes :

- (H1) La perception du climat de classe chez les élèves du secondaire prédit de façon significative le risque de décrochage scolaire.
- (H2) Les dimensions du climat de classe les plus significativement reliées au risque de décrochage scolaire sont les dimensions affiliation, engagement, ordre et organisation et support de l'enseignant.

D'autre part, l'originalité de cette recherche consiste également en la vérification, à titre exploratoire, de l'effet modérateur du programme d'étude (adaptation scolaire, régulier, enrichi et concentré) sur la relation entre la perception du climat de classe et le risque de décrochage scolaire des élèves.

Méthode

Participants

L'échantillon est composé de 471 adolescents (245 garçons et 226 filles) âgés de 13 à 17 ans ($M = 14.44$ ans, $ET = 0.65$). Il origine d'une cohorte de 527 élèves dont 56 ont été exclus en raison de données manquantes. Les adolescents proviennent principalement d'écoles secondaires de deux régions du Québec. Les élèves sont répartis entre la deuxième et la quatrième année du secondaire, où 40 sont en adaptation scolaire, 196 au régulier, 100 dans des voies enrichies et 135 sont inscrits dans des voies concentrées.

L'adaptation scolaire est un programme d'étude s'adressant spécifiquement aux élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui ont un retard scolaire. Tout en mettant l'accent sur les trois matières de base (mathématiques, français et anglais), il a pour objectif le développement de compétences sociales et professionnelles permettant d'accéder au marché du travail ainsi que l'acquisition de connaissances et d'habiletés pratiques nécessaires à la vie adulte. Enfin, les autres programmes se distinguent les uns des autres par la moyenne scolaire exigée, le nombre de périodes accordées aux différentes matières ainsi que par les choix de disciplines qu'ils renferment. Le programme enrichi comprend plusieurs disciplines comme arts-études, plein air-études et sciences-études. Le programme concentré quant à lui comprend les disciplines musique-études, langues-études et sports-études. La moyenne exigée pour être admis dans les voies concentrées est plus élevée que celle exigée pour être admis dans les voies

enrichies, qui elle aussi est plus élevée que celle exigée pour être admis au régulier. De la même façon, ceux qui sont inscrits dans les voies concentrées doivent couvrir l'ensemble des matières sur moins de périodes et donc de façon plus intensive que ceux inscrits dans les voies enrichies ou au régulier.

Instruments de mesure

L'identification du niveau de risque de décrochage des adolescents a été effectuée à l'aide du questionnaire Décisions (Quirouette, 1988). Le questionnaire est composé de 39 questions à choix multiples réparties en six dimensions : 1) environnement familial, 2) traits personnels, 3) plan de carrière, 4) habiletés scolaires, 5) relation élève-enseignant et 6) motivation scolaire. Diverses méthodes peuvent être utilisées pour traiter les données de l'instrument. Cette recherche utilise le score total aux 39 items du questionnaire comme mesure du risque de décrochage scolaire. Dans cette perspective, plus le score est élevé, plus l'élève présente un risque de décrochage élevé. La valeur prédictive de l'instrument de mesure est de 88% et la fidélité évaluée par la méthode test/retest donne une corrélation de .90. Dans le cadre de l'analyse d'items, les corrélations sont toutes de l'ordre de .80 et plus.

L'instrument de mesure qui a permis d'évaluer la perception du climat de la classe est l'Échelle de l'Environnement de Classe (EEC), version française de la forme abrégée du Classroom Environment Scale, élaboré en 1974 par Moos et Trickett et traduit en 1979 par Tremblay et Desmarais-Gervais. Il s'agit d'un questionnaire comprenant 36 items vrai-faux répartis également sur neuf échelles : 1. engagement (degré d'intérêt et de participation des élèves), 2. affiliation (niveau d'amitié entre les élèves), 3. support de l'enseignant (niveau de confiance, d'intérêt et d'amitié manifesté par l'enseignant à ses élèves), 4. orientation vers le travail (emphasis mise sur le travail à faire), 5. compétition (niveau de difficulté à obtenir de

bonnes notes et accent mis sur la course aux meilleures notes), 6. ordre et organisation (degré d'importance accordé à la conduite rangée et polie des élèves), 7. clarté des règlements (importance accordée au respect des règles et connaissance par les élèves des sanctions), 8. contrôle de l'enseignant (degré de rigidité et de sévérité des sanctions et de l'enseignant) et 9. innovation (diversité et originalité des méthodes d'enseignement). Son objectif est de mesurer et de décrire les relations enseignant/élève et élève/élève ainsi que le type de structure organisationnelle de la classe de niveau secondaire. L'instrument démontre un coefficient de consistance interne de .67 à .86 et un coefficient de stabilité test/retest de .82. Il présente un coefficient de corrélation inter-échelles de .25, ce qui signifie que chacune des sous-échelles mesure de façon distincte chacun des différents aspects de l'environnement de classe (Moos & Trickett, 1974 ; Trickett & Moos, 1973).

Déroulement

Les participants ont complété les deux questionnaires sur une base volontaire lors de deux périodes de cours. De plus, concernant l'EEC, les élèves devaient répondre aux items en se référant à leur perception du climat de leur classe de français. Les consentements écrits des élèves et de leurs parents ont été recueillis.

Résultats

Les analyses descriptives permettent d'identifier, parmi les 471 élèves de l'échantillon, 171 adolescents à risque (36.3%), dont 93 garçons (54.4%) et 78 filles (45.6%). Il est intéressant également de constater que, parmi les élèves inscrits en adaptation scolaire, 65% sont à risque de décrochage, comparativement à 43% parmi ceux inscrits au régulier, à 31% parmi ceux inscrits dans des voies enrichies et à 22% parmi ceux inscrits dans des voies concentrées.

Les analyses de comparaisons de moyennes entre les élèves à risque et non à risque quant aux différentes dimensions de l'EEC sont présentées au Tableau 1. Aussi, pour minimiser le risque d'erreur de Type 1, la correction Bonferroni a été appliquée. Dans cette perspective, le seuil de signification retenu comme étant acceptable est de 0.005. Il ressort de ces analyses qu'il existe des différences de moyennes significatives entre les adolescents à risque et ceux non à risque, tant sur le score total à l'EEC ($t(469) = 5.32, p < 0.000$) que sur cinq des neuf dimensions du climat. Ainsi, les moyennes obtenues par les élèves à risque sont toujours inférieures à celles obtenues par les élèves qui ne sont pas à risque, à l'exception de la dimension contrôle de l'enseignant. Les écarts les plus significatifs se retrouvent aux dimensions engagement ($t(469) = 5.44, p < 0.000$), affiliation ($t(285) = 4.12, p < 0.000$), clarté des règlements ($t(286) = 3.9, p < 0.000$), ordre et organisation ($t(469) = 3.65, p < 0.000$) et support de l'enseignant ($t(311) = 3.56, p < 0.000$).

Insérer ici le Tableau 1

Le Tableau 2 présente les corrélations entre les dimensions du climat de classe et le risque de décrochage. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation négative significative entre la perception globale du climat de classe et le risque de décrochage scolaire ($r(469) = -0.36, p < 0.001$). Les résultats indiquent aussi que toutes les dimensions du climat de classe sont corrélées avec le risque de décrochage scolaire. Ainsi, moins le climat de la classe est perçu positivement, plus le risque de décrochage est élevé et vice versa. Les dimensions qui présentent les plus fortes corrélations avec le risque de décrochage scolaire sont dans l'ordre : l'engagement ($r(469) = -0.32, p < 0.000$), l'affiliation ($r(469) = -0.26, p < 0.000$), la clarté des règlements

$(r(469) = -0.26, p < 0.000)$ et le support de l'enseignant $(r(469) = -0.23, p < 0.000)$. Viennent ensuite les dimensions ordre et organisation $(r(469) = -0.21, p < 0.000)$, innovation $(r(469) = -0.16, p < 0.000)$, compétition $(r(469) = -0.14, p < 0.003)$, orientation vers la tâche $(r(469) = -0.12, p < 0.01)$ et contrôle de l'enseignant $(r(469) = 0.09, p < 0.043)$. Par ailleurs, le Tableau 2 montre également les intercorrélations entre les différentes variables indépendantes. Le plus haut coefficient de corrélation significatif se situe entre les dimensions ordre et organisation et engagement $(r(469) = 0.60, p < 0.000)$. Ce qui signifie que plus les élèves ont une perception positive du niveau d'ordre et d'organisation dans leur classe plus leur perception du niveau d'engagement est positive également et inversement. Quant aux plus bas coefficients de corrélation significatifs, ils se situent entre les dimensions contrôle de l'enseignant et orientation vers la tâche $(r(469) = 0.10, p < 0.032)$ ainsi qu'entre les dimensions innovation et orientation vers la tâche $(r(469) = -0.10, p < 0.038)$.

Insérer ici le Tableau 2

La contribution respective des dimensions du climat de classe a été évaluée par une analyse de régression multiple standard. Le modèle choisi intègre l'ensemble des neuf dimensions du climat de classe. Le Tableau 3 indique que cinq des neuf dimensions du climat de classe fournissent une contribution unique à l'explication de la variance des scores du risque de décrochage scolaire. Elles expliquent de façon significative 17% de la variance du risque de décrochage scolaire avec une valeur de $F(9,461) = 10.56, p < 0.000$. Ainsi, la dimension engagement ressort comme étant la plus associée au risque de décrochage $(\beta = -0.21, p < 0.000)$;

elle est suivie par l'affiliation ($\beta = -0.18$, $p < 0.000$), la clarté des règlements ($\beta = -0.14$, $p < 0.004$), la compétition ($\beta = -0.098$, $p < 0.027$), et l'orientation vers le travail ($\beta = -0.09$, $p < 0.042$).

Insérer ici le Tableau 3

Dans le but de vérifier l'effet modérateur du programme d'étude dans la relation entre la perception du climat de classe et le risque de décrochage scolaire, des analyses exploratoires de régressions hiérarchiques ont été effectuées selon le modèle proposé par Baron et Kenny (1986). Les analyses ont été effectuées pour chacune des neuf dimensions du climat de classe en jumelant les quatre programmes d'études l'un avec l'autre ($9 \times 6 = 54$ analyses). En raison du manque d'espace et du très grand nombre d'analyses, seulement cinq effets modérateurs ont été retenus selon un seuil de signification de 0.01.

Ainsi, lorsque l'on compare le programme concentré avec le régulier, on retrouve des effets d'interaction avec deux des neuf dimensions (affiliation [$F(1,327) = 15.21$, $p = 0.000$] et contrôle de l'enseignant [$F(1,327) = 7.66$, $p = 0.006$]) et le programme d'étude. Les effets d'interaction ajoutent respectivement 4% et 2% à la variance expliquée du risque de décrochage scolaire. Plus spécifiquement, la force du lien entre la perception d'affiliation et le risque de décrochage est plus grande pour les élèves des programmes concentrés ($\beta = -0.527$, $t = -7.16$, $p = 0.000$) que pour ceux des programmes réguliers ($\beta = -0.154$, $t = -2.17$, $p = 0.031$). De la même façon, la force du lien entre la perception de contrôle de l'enseignant et le risque de décrochage est plus grande pour les élèves des programmes concentrés ($\beta = 0.303$, $t = 3.67$, $p = 0.000$) que pour ceux des programmes réguliers ($\beta = -0.007$, $t = -0.09$, $p = 0.925$).

Lorsque le programme concentré est comparé à celui de l'adaptation scolaire, on retrouve également un effet d'interaction entre la perception d'affiliation et le programme d'étude ($F(1,327) = 10.10, p = 0.002$). L'effet d'interaction ajoute 4% à l'explication de la variance du risque de décrochage. La force du lien entre la perception d'affiliation et le risque de décrochage est plus grande pour les élèves des programmes concentrés ($\beta = -0.527, t = -7.16, p = 0.000$) que pour ceux de l'adaptation scolaire ($\beta = 0.053, t = 0.324, p = 0.748$).

Ensuite, lorsque l'on compare le programme concentré avec l'enrichi, les résultats révèlent la présence d'un effet d'interaction avec la perception de contrôle de l'enseignant et le programme d'étude. ($F(1,327) = 8.14, p = 0.005$). Cet effet d'interaction augmente le pourcentage d'explication de la variance du risque de décrochage de 3%. La force du lien entre la perception de contrôle de l'enseignant et le risque de décrochage est plus élevée pour les élèves des programmes concentrés ($\beta = 0.303, t = 3.67, p = 0.000$) que pour ceux de l'enrichi ($\beta = -0.063, t = -0.626, p = 0.533$).

Enfin, lorsque le programme régulier est comparé à l'adaptation scolaire, les résultats révèlent la présence d'un effet d'interaction avec la perception d'orientation vers le travail et le programme d'étude. ($F(1,327) = 7.19, p = 0.008$). L'effet d'interaction augmente le pourcentage d'explication de la variance du risque de décrochage de 3%. La force du lien entre la perception d'orientation vers le travail et le risque de décrochage est plus élevée pour les élèves de l'adaptation scolaire ($\beta = -0.457, t = -3.16, p = 0.003$) que pour ceux du régulier ($\beta = -0.078, t = -1.084, p = 0.28$).

Discussion

La recension des écrits a permis de mettre en lumière l'importance de la perception du climat de classe sur plusieurs aspects de l'expérience scolaire de l'élève, notamment le

rendement scolaire, la satisfaction, la motivation, l'absentéisme, l'indiscipline, etc. (Fisher & Fraser, 1983 ; Huang & Waxman, 1996 ; Knight & Waxman, 1990 ; Moos, 1978 ; Schmuck & Schmuck, 2001 ; Shapiro, 1993 ; Trickett & Moos, 1974 ; Waxman & Huang, 1996). Toutefois, peu de chercheurs se sont attardés au lien entre la perception du climat d'apprentissage et le risque de décrochage scolaire en tant que tel. Les objectifs de la présente recherche étaient, d'une part, de mesurer la force du lien existant entre le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire et, d'autre part, de vérifier l'effet modérateur du programme d'étude sur ce lien.

D'abord, les résultats de cette étude révèlent la présence d'un risque de décrochage scolaire chez certains élèves inscrits dans les programmes enrichi (31%) et concentré (22%). Or, les adolescents qui font partie de ces programmes d'étude présentent généralement peu de problèmes apparents et ils performant plutôt bien à l'école. Ces résultats amènent à penser qu'un profil d'adolescents à risque, autre que celui rencontré habituellement, puisse exister au sein de la population d'élèves à risque de décrochage. Également, outre les facteurs scolaires comme une perception négative du climat de classe, d'autres facteurs individuels (p. ex., anxiété de performance élevée, difficulté de gérer la pression) ou familiaux (p. ex., attentes parentales trop grandes), pourraient expliquer la présence d'un risque chez ces élèves.

Les comparaisons entre les élèves non à risque et ceux à risque démontrent que ceux-ci entretiennent une perception plus négative de leur climat de classe que ceux qui ne sont pas à risque. En effet, les moyennes obtenues par les jeunes à risque sont toujours inférieures à celles obtenues par l'autre groupe d'élèves, à l'exception de la dimension contrôle de l'enseignant. Lorsque l'on s'attarde aux dimensions qui présentent les écarts les plus importants entre les deux groupes, il ressort que les jeunes à risque perçoivent davantage un manque d'intérêt et de

participation aux activités de classe de la part des élèves, un plus grand manque de confiance, de support, d'intérêt et d'amitié manifestés à leur égard de la part de leur enseignant, un plus faible degré d'amitié entre eux et moins de plaisir à être ensemble, que ceux non à risque. Ils perçoivent aussi plus de lacunes au niveau de l'organisation d'ensemble de leur classe, plus d'impolitesse et de mauvaises conduites. Finalement, ils disent percevoir un plus grand manque au niveau de la clarté des règlements, au niveau de l'importance accordée à l'instauration et au respect des règles ainsi qu'un manque de cohérence dans l'application des sanctions de la part de l'enseignant. Cependant, il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes quant à leur perception du degré d'orientation vers le travail, de compétition, de contrôle de l'enseignant et d'innovation. Il est intéressant de constater que la perception de contrôle de l'enseignant ne soit pas significativement différente entre les deux groupes d'élèves. Plusieurs sont pourtant portés à croire que les classes d'élèves à risque, qui sont aussi souvent des classes difficiles, sont caractérisées par un haut niveau de contrôle exercé par l'enseignant. Mais si l'on se rapporte aux perceptions obtenues par les élèves à risque, il semble que le contrôle exercé par l'enseignant ne soit justement pas suffisant, ce qui pourrait expliquer leur perception d'un manque d'ordre et d'organisation et de clarté dans les règlements.

Les résultats montrent qu'il y a un lien négatif significatif entre les neuf dimensions du climat de classe et le risque de décrochage scolaire. Ces résultats supportent ceux de Mayer (1993) et signifient que moins le climat de classe est perçu positivement, plus le risque de décrochage augmente, et inversement. En outre, la dimension reliée au contrôle de l'enseignant est positivement corrélée au risque de décrochage. C'est-à-dire que plus la perception de contrôle de l'enseignant est élevée, plus le risque de décrochage s'élève également. Toutefois, cette dimension n'est que très peu en lien avec le risque de décrochage comparativement aux

autres dimensions. Ainsi la décision de quitter ou non l'école serait davantage influencée par la perception d'un manque d'engagement, d'affiliation, de clarté dans les règles, de support de l'enseignant et d'ordre et d'organisation dans la classe, que par la perception d'un manque de contrôle et de sévérité de la part de l'enseignant.

Les analyses effectuées corroborent la première hypothèse et démontrent que la perception du climat de classe explique de manière significative une partie (17%) de la variance du risque de décrochage scolaire au secondaire. Les résultats de ces analyses, tout comme ceux de Pierce (1994), Potvin (1985) et Schmuck et Schmuck (2001), suggèrent que certaines dimensions du climat de classe soient plus importantes que d'autres dans l'explication du risque de décrochage. La dimension la plus associée au risque de décrochage est le niveau d'engagement et de participation des élèves dans les activités de classe. Vient ensuite le degré d'affiliation entre les élèves, c'est-à-dire le niveau d'amitié éprouvé par les élèves les uns envers les autres. S'est ajouté aux dimensions prévues dans la deuxième hypothèse la clarté des règlements. Cette dimension renvoie à l'importance accordée à l'instauration et au respect de règles claires, de même qu'à la connaissance par les élèves des conséquences auxquelles ils s'exposent s'ils dérogent à celles-ci. Se sont ajoutés également, mais dans une moindre mesure, les dimensions orientation vers le travail et compétition entre les élèves. Il est étonnant que cette dernière dimension ressorte comme étant négativement reliée au risque de décrochage. Ainsi, plus il y a de compétition entre les élèves, moins le risque de décrochage est élevé. Ce résultat va à l'encontre de ce qui est rapporté dans les écrits en général (Moos & Moos, 1978 ; Schmuck & Schmuck, 2001). Certaines hypothèses peuvent être émises afin d'expliquer ce résultat. D'abord, la présence d'une saine compétition, d'un climat supportant ainsi que d'un haut niveau d'affiliation entre les élèves des groupes évalués pourrait expliquer la relation négative de cette

dimension avec le risque de décrochage. Par ailleurs, les items se rapportant à la compétition dans l'instrument de mesure ne sont pas tous à connotations négatives (p. ex., « Les étudiants font de leur mieux pour obtenir les meilleures notes possibles »). À l'instar des résultats de Walberg (1969), la notion de compétition renvoie plutôt ici à un climat de classe dans lequel un certain niveau de difficulté existe et qui s'avère stimulant intellectuellement pour les élèves.

Les résultats de ces analyses vont dans le même sens que les recommandations apportées par Potvin (1985) et soulignent l'importance pour les enseignants de privilégier des activités qui encourage à la fois l'implication des élèves dans les activités de classe et qui favorise les interactions positives entre eux. Les résultats montrent aussi l'importance d'améliorer la clarté des règlements, de mettre davantage l'accent sur le travail à faire et donc d'instaurer une structure et un encadrement sécurisants dans les efforts pour diminuer le risque de décrochage scolaire.

Les analyses exploratoires visant à vérifier la présence d'un effet modérateur du programme d'étude sur la relation entre la perception du climat de classe et le risque de décrochage scolaire permettent de constater que, comparativement aux programmes régulier ou adaptation scolaire, le fait d'être inscrit dans un programme concentré modère la relation entre la perception d'affiliation et le risque de décrochage scolaire. Aussi, comparativement aux programmes régulier et enrichi, le fait d'être dans un programme concentré modifie la relation entre la perception de contrôle de l'enseignant et le risque de décrochage scolaire. Également, le lien entre la perception d'orientation vers le travail et ce dernier risque est différent pour les élèves inscrits dans un programme d'adaptation scolaire comparativement à ceux inscrits dans le programme régulier. Par ailleurs, les programmes régulier et enrichi n'interviennent pas comme

variables modératrices sur la relation entre les différentes dimensions du climat de classe et le risque de décrochage au secondaire.

Les principales limites de la recherche sont reliées au fait que, d'une part, les résultats proviennent des perceptions subjectives des élèves et, d'autre part, qu'ils concernent la perception du climat qui prévaut pour une seule classe, soit celle de français. Il importe donc de demeurer prudent dans l'interprétation et la généralisation des résultats. Les résultats basés exclusivement sur les perceptions des élèves ne signifient pas nécessairement qu'il s'agit du climat réel qui prévaut à l'intérieur de la classe. De plus, le fait d'avoir retenu les perceptions des élèves que pour une seule classe incite à se questionner sur la représentativité et la généralisation de ces perceptions à l'ensemble des autres classes. Dans l'éventualité d'une poursuite des travaux sur la perception du climat de classe et le risque de décrochage scolaire, il serait plus opportun de tenir compte de la perception qu'ont les élèves de l'ensemble de leurs classes. Enfin, la question des programmes d'études, considérée ici à titre exploratoire, pourrait aussi être approfondie.

Conclusion

L'originalité de cette recherche réside à la fois dans son effort pour expliciter l'importance relative de chaque dimension du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire chez nos adolescents du secondaire, mais également dans l'exploration de l'effet modérateur du programme d'étude sur ce lien. Plus spécifiquement, les résultats montrent que plus les adolescents perçoivent leur climat de classe négativement, plus ils sont à risque de quitter l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. La perception qu'ont les élèves de leur climat de classe constitue donc une variable qui, de toute évidence, est susceptible d'incidence sur le risque de décrochage scolaire. D'autre part, les résultats soulignent

l'importance de privilégier des activités qui encourage à la fois l'implication des élèves dans les activités de classe et qui favorise les interactions positives entre eux. Ils montrent aussi l'importance d'améliorer la clarté des règlements, de mettre davantage l'accent sur le travail à faire et donc d'instaurer une structure et un encadrement sécurisants dans les efforts pour diminuer le risque de décrochage scolaire.

Cette recherche suggère aussi que la relation entre le risque de décrochage et la perception du climat de classe est différente selon le programme d'étude dans lequel l'élève se retrouve et, conséquemment, ils éveillent à l'importance de tenir compte de ces différences.

D'autre part, les résultats de cette recherche se révèlent une piste d'intervention intéressante au niveau de la pratique pédagogique auprès des jeunes à risque. Ils permettent de tracer un premier portrait de ce qui est souhaité au niveau du climat de classe chez les élèves à risque et donnent une direction à une éventuelle intervention. De même, l'emploi de l'EEC peut s'avérer un instrument d'une grande utilité pour les enseignants désireux de connaître rapidement les besoins de leurs élèves et ainsi apporter des modifications au climat de leur classe.

Références

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1173-1182.
- Byer, J. L. (1999, February). Mesuring the effects of students's perceptions of classroom social climate on academic self-concept. Paper presented at the annual meeting of the Louisiana Education Research Association, New Orleans, LA.
- Cloutier, R. (1996). Psychologie de l'adolescence (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Comeau, M., Goupil, G., & Michaud, P. (1990). La recherche au service de l'amélioration de l'enseignement : L'inventaire du climat d'apprentissage. Dans Roy, G. R. (Éd.), Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation : Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (Vol. 3). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Deslandes, R., & Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. Service social, 43(2), 63-80.
- Dombusch, S. M., & Ritter, P. L. (1992). Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. Dans S. L. Christenson & J. C. Conoley (Éds.), Home-school collaboration : Enhancing children's academic and social competence. (pp.111-124). Maryland : The National Association of School Psychologists.
- Doucet, D. (1993). Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. Journal of Applied and Developmental Psychology, 12, 33-54.

- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983, Avril). Use of classroom environment scale in investigating effects of psychosocial milieu on science students' outcomes. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research Science Teaching (NARST), Dallas, Texas.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout : School, psychologist and family correlates. Children and Youth Services Review, 17(3), 433-448.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work : Progress and prospect. Journal of Curriculum Studies, 21(4), 307-327.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting student's outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. American Educational Research Journal, 19(4), 498-518.
- Fraser, B. J., & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms. The Elementary School Journal, 85(5), 567-580.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1981). Psychosocial learning environment in science classrooms : A review of research. Studies in Science Education, 8, 67-92.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. American Educational Research Journal, 34(2), 395-419.
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. Revue canadienne de psycho-éducation, 29(2), 223-240.
- Giguère, J. (2000). Le style parental et les différences liées au genre chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés et délinquants. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. American Educational Research Journal, 36(4), 715-738.
- Goupil, G., Michaud, P., & Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. Revue des sciences de l'éducation, 14(3), 379-389.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. H., & Gariépy, W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal. Montréal : Fondation du Conseil de l'Île de Montréal.
- Huang, S. Y. L., & Waxman, H.C. (1996, Avril). Learning environment differences between high and low achieving minority students in urban middles schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Hurrelmann, K. (1990). Parents, peers, teachers and other significant partners in adolescence. International Journal of Adolescence and Youth, 2(3), 211-236.
- Janosz, M., Fallu, J. S., & Deniger, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : Facteurs de risques et efficacité des programmes d'intervention. Dans Vitaro, F., & Gagnon, C. Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés (pp.115-163). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : Prévalence, facteurs de risque et dépistage. Prisme, 7(2), 12-27.
- Knight, S. L., & Waxman, H. C. (1990). Investigating the effects of the classroom learning environment on students' motivation in social studies. Journal of Social Studies Research, 14(1), 1-12.
- Langevin, L. (1992). Abandon scolaire : Dépistage et prévention. Vie pédagogique, 80, 18-20.

- Langlois, S. (1990). Les transitions sur le marché du travail : Une perspective longitudinale. Relations industrielles, 47(4), 79-100.
- Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : Antécédents sociaux et personnels. Apprentissage et socialisation, 16, 43-64.
- Martin, W. B. W. (1987). Students' perceptions of causes and consequences of embarrassment in the school. Canadian Journal of Education, 12(2), 277-293.
- Mayer, G. R. (1993). A dropout prevention program for at-risk high school students : Emphasizing consulting to promote positive classroom climates. Education and Treatment of Children, 16(2), 135-146.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. Exceptional Children, 60(3), 249-261.
- McKinnon, S. (1997). Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez les adolescents potentiellement décrocheurs. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Michaud, P., Comeau, M., & Goupil, G. (1990). Le climat d'apprentissage : Les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants. Revue canadienne de l'éducation, 15(1), 57-71.
- Millar, J. (1995). The relationship between the perception of classroom psychosocial climate and discipline problems. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal en collaboration avec l'Université du Québec à Hull.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire. Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). Le décrochage scolaire. Bulletin statistique de l'éducation, 14. Direction des statistiques et des études quantitatives.
- Moos, R. H. (1978). A typology of junior high and high school classrooms. American Educational Research Journal, 15(1), 53-66.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. Journal of Educational Psychology, 70(2), 263-269.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). Classroom environment scale manual. Palo Alto, California, Consulting Psychologists Press.
- O'Reilly, R. (1975). Classroom climate and achievement in secondary school mathematics classes. The Alberta Journal of Educational Research, 21(3), 241-248.
- Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Troubles du comportement et habiletés sociales d'élèves à risque au secondaire. Revue québécoise de psychologie, 3(16), 159-175.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. Journal of Educational Research, 88(1), 37-42.
- Potvin, P. (1985). Le groupe réduit au secondaire : Formule d'aide pour élève en difficulté. Rapport de recherche réalisé pour la Commission Scolaire Régionale du Bas St-Laurent.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. Revue canadienne de l'éducation, 24(4), 441-453.

- Potvin, P., & Papillon, S. (1993). The causes for dropping out of school / Las causas del abandono escolar. Communication présentée au XXIIIe Interamerican Congress of Psychology, Santiago, Chili.
- Quirouette, P. (1988). Décisions. Ottawa : Edustats Inc.
- Royer, É., Moisan, S., Payeur, C., & Vincent, S. (1995). L'ABC de la réussite scolaire. Québec : St-Martin.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal, 32(3), 583-625.
- Savoie, D. (1995). L'influence du groupe des pairs sur l'abandon scolaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Shapiro, S. (1993). Strategies that create a positive classroom climate. The Clearing House, 67(2), 91-97.
- Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (2001). Group processes in the classroom (8e éd.), Dubuque, Iowa : McGraw-Hill.
- Tremblay, R. E., & Desmarais-Gervais, L. (1979). Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs. (Vol.4). Doc D. Montréal. C.P.E.Q. ERISH.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments : Student satisfactions in high school classrooms. American Journal of Community Psychology, 2(1), 1-12.
- Violette, M. (1991). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

- Walberg, H. J. (1968). Structural environment and affective aspects of classroom climate. Psychology in the Schools, 5, 247-253.
- Walberg, H. J. (1969). Social environment as a mediator of classroom learning. Journal of Educational Psychology, 60(6), 443-448.
- Waxman, H. C. (1991). Investigating classroom and school learning environments : A review of recent research and developments in the field. Journal of Classroom Interaction, 26(2), 1-4.
- Waxman, H. C., & Huang, S. Y. L. (1996). Motivation and learning environment differences in inner-city middle school students. Journal of Educational Research, 90(2), 93-102.
- Waxman, H. C., & Huang, S. Y. L. (1998). Classroom learning environments in urban elementary, middle, and high school. Learning Environment Research, 1(1), 95-113.
- Weinstein, R. S., (1983). Student perceptions of schooling. The Elementary School Journal, 83(4), 287-312.

Notes des Auteurs

Cette étude fut présentée comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, par le premier auteur. La présente recherche fait également partie d'une étude longitudinale intitulée : Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque. Pierre Potvin est professeur au Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Diane Marcotte est professeur au Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Laurier Fortin est professeur au Département d'éducation spécialisée, Université de Sherbrooke, Égide Royer est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et Danielle Leclerc est professionnelle de recherche au Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Toute correspondance peut être adressée à l'adresse postale suivante : Pierre Potvin, Ph.D., Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7 ; ou encore par courrier électronique : Pierre_Potvin@uqtr.quebec.ca.

Notes de Bas de Page

¹Selon le MEQ (2000), le terme décrochage scolaire correspond à la proportion d'une population qui ne fréquente pas l'école - momentanément ou définitivement - et qui n'a pas obtenu de diplôme secondaire. Ce n'est pas tout à fait comparable à l'abandon scolaire puisque le décrochage est une interruption qui n'est pas nécessairement définitive. Ainsi, dans la présente étude, il sera question de décrochage scolaire plutôt que d'abandon scolaire.

Tableau 1

Moyennes obtenues au CES pour les élèves à risque (N = 171) et ceux non à risque (N = 300)

	Élèves à risque		Élèves non à risque	
	M	ÉT	M	ÉT
CES (total)	19.32**	5.46	21.9**	4.92
Engagement	1.56**	1.40	2.28**	1.38
Support de l'enseignant	2.47**	1.33	2.90**	1.13
Affiliation	2.85**	1.28	3.31**	0.98
Orientation vers la tâche	2.56	1.09	2.69	1.04
Compétition	1.01	0.81	1.09	0.72
Ordre/organisation	1.81**	1.46	2.30**	1.38
Clarté des règles	2.98**	1.14	3.37**	0.88
Contrôle de l'enseignant	1.92	1.29	1.65	1.29
Innovation	2.17	1.25	2.34	1.15

**p < 0.005.

Note. Il s'agit ici du seuil de signification déterminé par la correction Bonferroni.

Tableau 2

Corrélations entre les dimensions du climat de classe et le risque de décrochage scolaire (N = 471)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Risque de décrochage										
2. Engagement	-.32***									
3. Affiliation	-.26***	.23***								
4. Support de l'enseignant	-.23***	.51***	.32***							
5. Orientation vers la tâche	-.12**	.13**	-.07	-.01						
6. Compétition	-.14**	.16***	.07	.08	.00					
7. Ordre/Organisation	-.21***	.60***	.20***	.41***	.23***	.17***				
8. Clarté des règles	-.26***	.35***	.20***	.31***	.21***	-.01	.37***			
9. Contrôle de l'enseignant	.09*	-.22***	-.11*	-.27***	.10*	.06	-.11*	-.07		
10. Innovation	-.16***	.38***	.21***	.50***	-.10*	.16***	.19***	.20***	-.18***	

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

Tableau 3

Analyse de régression multiple des neuf dimensions du climat de classe
sur le risque de décrochage scolaire (N = 471)

Variables	B	<u>ET</u> B	Bêta	<u>t</u>
Engagement	-3.61	1.00	-0.21	-3.61***
Affiliation	-3.96	0.98	-0.18	-4.03***
Support de l'enseignant	-0.50	1.12	-0.03	-0.45
Orientation vers la tâche	-2.11	1.04	-0.09	-2.04*
Compétition	-3.14	1.41	-0.10	-2.22*
Ordre/organisation	0.98	0.95	0.06	1.03
Clarté des règles	-3.35	1.16	-0.14	-2.89**
Contrôle de l'enseignant	0.62	0.84	0.03	0.74
Innovation	-7.040E-03	1.04	0.00	-0.01
CONSTANTE	68.42			

Note. $R^2 = 0.17$, $F(9,461) = 10.56$, $p < 0.001$.

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

du à la dernière
dessous.

ociaux,
genèse
faire le
aucoup
ditions

de réels
sacrant
nuisent
ne s'ils
idien et

a sur le
er Saint-
ires, les
a, je me
ncontré
familles
tais moi
humain,
ivre une
ar cette
de leurs
ionnelle,
toujours

Je, grâce
L'estime de soi peut
de ma vie personnelle

années. On la jugeait
eux ans, elle m'a invité
eurs pourraient vous
ne dire : « Vous êtes
cela l'estime de soi.
vieillis, moins je suis
it pas se tromper en
naïsse et reconnaisse

rd Press.

rmain Duclos

POLITIQUE ÉDITORIALE

La *Revue canadienne de psycho-éducation* privilégie la publication d'articles dont le contenu relève en priorité des problèmes concernant l'inadaptation psychosociale : description, étiologie, prévalence, prédiction, diagnostic et pronostic, intervention et évaluation de l'intervention. Les articles peuvent prendre la forme de recensions des écrits, d'études empiriques, d'expériences cliniques, d'études de cas ou de travaux théoriques.

CONDITIONS DE PUBLICATION ET RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

1. *Manuscripts inédits.* La *Revue canadienne de psycho-éducation* ne publie que des manuscrits originaux. Les manuscrits soumis ne doivent pas avoir été publiés ailleurs ni soumis ailleurs durant la période de soumission à la *Revue canadienne de psycho-éducation*.
2. *Langue de publication.* La langue de publication de la *Revue canadienne de psycho-éducation* est le français. Le comité de direction attache une grande importance à la qualité du français. Le comité de révision se charge des corrections mineures. La qualité de la langue est toutefois sous la responsabilité première des auteurs. Pour ceux qui en feraient la demande, le comité de rédaction pourra offrir un soutien technique professionnel selon un tarif horaire pré-fixé.
3. *Résumé et mots-clés.* Les auteurs doivent fournir sur une feuille séparée un résumé français et un résumé anglais de 100 à 250 mots, de même que trois à cinq mots-clés en français et en anglais.
4. *Format et normes de publication.* Les articles doivent être dactylographiés à double interligne, sur du papier 8,5 X 11 et soumis en trois exemplaires. Les articles soumis peuvent compter entre 10 et 40 pages. La présentation du texte, des tableaux, des figures et des références doit respecter les normes décrites dans le *Publication Manual of the American Psychological Association* (1983, 3e édition).
5. *Notes infrapaginales.* L'utilisation des notes infrapaginales doit être limitée au strict minimum. Si elles ne peuvent être évitées, elles doivent être numérotées de 1 à n.
6. *Évaluation.* Chaque manuscrit est soumis anonymement à au moins deux lecteurs arbitres. Le comité de rédaction s'inspire de ces avis pour accepter les articles, les refuser ou requérir des modifications. Les auteurs recevront les commentaires des lecteurs arbitres, ainsi que la décision du comité de direction en deça de deux mois (dans la mesure du possible) de la réception du manuscrit.
7. Les opinions émises dans les articles publiés dans la *Revue canadienne de psycho-éducation* n'engagent que leurs auteurs. Lorsqu'un auteur reçoit un avis de publication, l'article devient la propriété de la *Revue Canadienne de psycho-éducation*. Toute reproduction du texte ou d'extraits n'est dès lors permise que sur autorisation. Les manuscrits soumis pour publication doivent être envoyés au directeur:

Serge Larivée

Revue canadienne de psycho-éducation

École de psychoéducation, Université de Montréal

Casier postal 6128, Succ. Centre-Ville

Montréal (Québec), Canada H3C 3J7

Téléphone: (514) 343-6111 poste 2522 Fax: (514) 343-6951

E-Mail: rcpe@videotron.ca